

Vom Bankrott der Erziehung *

Janusz Korczak, der große polnische Arzt, Pädagoge, Schriftsteller und Märtyrer in einem Nazi-KZ schrieb 1926 ein anrührendes Kinderbüchlein mit dem Titel „Bankructwo malego Dzeka“ (Der Bankrott des kleinen Jack). Er schildert in anschaulicher und kindgerechter Weise die geschäftlichen Unternehmungen eines kleinen Schülers, der – aus welchen Gründen immer – eines Tages wegen Zahlungsunfähigkeit scheiterte (ital. banca rotta, die zerbrochene Bank des zahlungsunfähigen Wechslers auf dem Markt). Wenn ich hier und heute „Bankrott“ der Erziehung thematisiere, dann, um Unfähigkeit und Scheitern auch im Bereich unserer gemeinsamen erzieherischen Bemühungen aufzuzeigen. Das geschieht unter anderem auch deswegen, um die pädagogische Euphorie vergangener Jahre auf den Boden der Tatsachen zurückzuholen.

Vier Phänomene sind es, die länder- und kontinentübergreifend heute immer wieder Aufsehen erregen und öffentliches Entsetzen hervorrufen:

(1) Obwohl wir uns – zuletzt nach Ende des II. Weltkrieges – Frieden geschworen und internationale Erziehung zu Frieden und Völkerverständigung betrieben haben, erleben wir permanent Krieg. Nach Mitteilung der Bundeszentrale für politische Bildung (Bonn, 1992) haben von 1946 bis 1992 weltweit 145 Kriege und Bürgerkriege stattgefunden, in denen über 17 Millionen Menschen ihr Leben lassen mußten. Und weiter: es sind in dieser Zeit Waffen im Werte von 17 Billionen Dollar produziert worden. Allein für das Jahr 1992 ermittelte die amerika-

nische Forschungsgruppe World Priorities Inc. (WPI) 92 Konflikte, die mit militärischer Gewalt ausgetragen wurden und sechs Millionen Kriegstote forderten. Auch der kalte Krieg mit seinen unsäglichen Leiden und den heute noch zu spürenden Folgen soll nicht unerwähnt bleiben.

(2) Obwohl wir jahrzehntelang zu Toleranz, Solidarität und Mitmenschlichkeit erzogen haben, erleben wir heute eine zunehmende Welle der Gewalt in Schule, Familie und Öffentlichkeit. Fast jeden Tag wird über Mord und Totschlag, Mißhandlungen und andere Quälereien berichtet. Gewalt ist auch in unsere Schulen eingezogen. Sie beginnt morgens in Schulbussen, setzt sich auf dem Schulhof fort und endet mit dem Nachhauseweg. Danach gibt es noch Bandenkriege zwischen Heranwachsenden, von denen kürzlich anlässlich eines tödlichen Schusses aus einem Kleinkalibergewehr der Frankfurter Jugendamtsleiter resigniert sagte: „Bei denen ist einfach alles zu spät.“ Die Gewalt gegen Sachen ist nicht minder groß. Nach Angaben des Deutschen Lehrerverbandes (1993) sind durch Vandalismus und Sachbeschädigungen an bundesdeutschen Schulen Kosten in Höhe von DM 200 Millionen jährlich entstanden. Mein Kollege aus dem Fachbereich Psychologie, Eberhardt Todt, ermittelte auf Grund einer regionalen Studie in Hessen, daß „nur“ etwa 5–15% aller Schüler massiv Gewalt ausüben. Schlimm genug!

(3) Obwohl wir jahrzehntelang zu Recht und Gerechtigkeit, zu Ehrlichkeit und Aufrichtigkeit erzogen haben, beobachten wir steigende Kriminalität. Täglich werden in Deutschland acht Menschen das Opfer von

* Abschiedsvorlesung vom 11. Februar 1994

Mord und Totschlag aus niedrigem Beweggrund. Jeden Tag werden 17 Frauen vergewaltigt, stündlich wird in 23 Wohnungen eingebrochen und es werden 20 Kraftfahrzeuge gestohlen. Das sind einige Daten aus der Kriminalstatistik des Bundesinnenministeriums für 1993; gegenüber dem Vorjahr eine Steigerung um 9,6% mit einem nicht unerheblichen Anteil an Jugendlichen.

(4) Obwohl wir seit Bestehen der Bundesrepublik besondere Anstrengungen auf dem Gebiet der politischen Bildung unternehmen, stehen wir heute vor den erschreckenden Phänomenen politisch motivierter Links- und Rechtsradikalität mit kriminellem Charakter, wobei erschwerend hinzu kommt, daß es sich nicht allein um einen jeweils militanten Kern, sondern auch um ein nicht unerhebliches Umfeld an Sympathisanten handelt. Erschreckend ist der aufkeimende Rechtsradikalismus. Und noch erschreckender ist, daß es sich dabei in der Mehrheit nicht um unverbesserliche Altnazis aus vergangener Zeit handelt, sondern junge Menschen, die das Nazireich selbst nicht erlebt, sondern unsere demokratische Erziehung genossen haben. Letzte Meldung von vorgestern (9.2.94) aus dem Bundesjustizministerium: 1992 und 1993 sind rechts-extremistische kriminelle Taten zu dreivierteln von Jugendlichen unter 20 Jahren verübt worden.

Allen vier Phänomenen gemeinsam ist ein antisoziales Verhalten, Gewalt und Brutalität gegen Menschen und Sachen sowie gegen das staatliche beziehungsweise gesellschaftlich-demokratische Ordnungsgefüge. Die neuen Kriege in der ehemaligen Sowjetunion und im früheren Jugoslawien sprechen ihre eigene Sprache. Trotz gegenteiliger Erziehung haben sich Massen von Menschen nicht geändert. Und darin erblicke ich einen Bankrott der Erziehung.

Was sagt der scheidende Erziehungswissenschaftler angesichts dieses Zustandes? Er beginnt mit Kant (Über Pädagogik, 1803).

(1) Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß; denn der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung, und er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht (oder an ihm unterläßt – so wollen wir hinzufügen).

(2) Erziehung umfaßt Wartung, (Verpflegung, Unterhaltung) Disziplin (Zucht) und Unterweisung nebst Bildung.

(3) Disziplin oder Zucht ändert die Tierheit in die Menschheit um ... Der Mensch braucht eigene Vernunft ... und muß sich selbst den Plan seines Verhaltens machen. Weil er aber nicht sogleich imstande ist, dieses zu tun, sondern roh auf die Welt kommt: so müssen es andere für ihn tun.

(4) Die Erziehung zerfällt in die Epoche des mechanischen Zwanges und des moralischen Zwanges. Die Entwicklung des moralischen Zwanges geschieht in drei Stufen: 1. Anfängliches Gewährenlassen, 2. Berücksichtigung der Freiheit anderer, 3. Auf-erlegung eines zur Freiheit führenden Zwanges.

Wir haben die Pädagogik Kants deshalb in Leitsätzen zitiert, weil sie uns gute Ansätze zu Analyse und Kritik des heutigen Zustandes von Erziehung und Erziehungswissenschaft bietet.

Pädagogisch gesehen geht Kant für uns von einem „realistischen“ Menschenbild aus (sein Werk „Anthropologie“ lassen wir hier unberücksichtigt). Die anthropologischen Phänomene werden von ihm ambivalent gesehen, das heißt, sie lassen erzieherische Möglichkeiten zu, aber auch Grenzen erkennen. Die Begrenztheit der Erziehungswissenschaft besteht bekanntermaßen im Fehlen einer vollständigen Anthropologie. Wir kennen den Menschen nicht genau; wir kennen auch nicht sicher seine Verhaltensgesetze. Für uns ist der Mensch im wahrsten Sinne des Wortes ein un-berechenbares Wesen. Im Zweifel ist jeder anders. So gibt es viele implizite Menschenbilder, die sich auf einer Skala von „der Mensch ist von Natur aus

gut“, so wie er aus den Händen des Schöpfers hervorgeht (Rousseau), bis hin zu „der Mensch ist von Natur aus böse“, weil mit der Erbsünde belastet (Pietisten), aufzueilen lassen. Jede Auffassung vom Menschen schafft beim Erzieher bestimmte Voraussetzungen und setzt dementsprechende Folgen für sein erzieherisches Handeln. Und an diesen Folgen tragen wir heute. Das in den letzten drei Jahrzehnten von zahlreichen Pädagogen vertretene Menschenbild war ein überoptimistisch-marxistisch geprägtes. Danach ist der Mensch von Natur aus gut, und wenn er es späterhin nicht mehr ist, sind die gesellschaftlichen Verhältnisse daran schuld. Man wende also die gesellschaftlichen Verhältnisse ins Positive und schon hat man die „neuen Menschen“ (Max Adler). Der Anspruch des Menschen besteht in Freiheit, Liebe, Glück; und alles, was diesem entgegensteht, ist Verhinderung der Selbstverwirklichung und damit autoritär. Die logische Folge ist dann selbstverständlich eine antiautoritäre Erziehung: man lasse das Kind gewähren, auf daß es frei, lieb und glücklich werde. Mit der antiautoritären Erziehung wurde natürlich auch jeder Art von Autorität eine Absage erteilt. Daß Autorität und Freiheit keine Gegensätze sind und daß ein Autoritätsverlust keineswegs einen Freiheitsgewinn nach sich zieht, hatte Hannah Arendt schon Mitte der 50er Jahre in einer feinsinnigen Analyse nachgewiesen (Fragwürdige Traditionsbestände im politischen Denken der Gegenwart, 1957). Nachdem die Verfechter der antiautoritären Erziehung, die sogenannte 68er Generation, inzwischen nun selbst Kinder erzogen hat, kommt man angesichts der oben geschilderten Phänomene ins Grübeln. Langsam beginnt sich die Gegenbewegung zu artikulieren: „Fordern statt Verwöhnen“ (Felix von Cube). „Wir müssen wieder über die Vermittlung von Werten, von Tugenden reden, von stabilen Orientierungen“ (Der hessische Kultursminister). Das Institut für Schulentwicklungsfor-

schung (IFS) Dortmund (1993/94): Während in den Jahren zuvor die Forderung nach Vermittlung von „mehr Allgemeinbildung“ bei den Elternwünschen ganz oben anstand, so wird jetzt verlangt, daß sich die Schule mehr um Erziehung zu „Disziplin“, „Höflichkeit“ und „Toleranz“ kümmern soll. Man hat erkannt, antiautoritäre Erziehung tendiert zu Abwesenheit von Erziehung überhaupt. Autoritäre Erziehungsformen will niemand. Was aber Erziehung wieder fundieren kann, ist die Anwesenheit von Autorität. Hierbei sind zwei Legitimationsarten zu unterscheiden.

(1) *auctoritas maiestas*, die sogenannte natürliche Autorität, gegründet auf Persönlichkeit, Ansehen, Überzeugung;

(2) *auctoritas potestas*, die sogenannte Amtsauctorität, gegründet auf zugewiesene Kompetenz, Macht, Zwang.

In der Erziehung brauchen wir beide Formen der Autorität!

Der mit noch nicht genügend Vernunft ausgestattete junge Mensch muß in Lebensgemeinschaften seine Grenzen erkennen und erfahren lernen, zuerst vermutlich dadurch, daß ihm eine Autorität diese Grenzen aufzeigt. Kant spricht hier – wie wir oben ausführten – vom mechanischen Zwang als Vorstufe des moralischen (Selbst-)Zwangs, das heißt, von der freiwilligen Anerkennung von Grenzen durch den Menschen. In bestimmten Fällen ist die Einübung in die soziale Vernunft nur mit Hilfe der *auctoritas potestas* möglich, und zwar so lange, bis sich diese Autorität durch Freiwilligkeit überflüssig gemacht hat. Wie man sich vor der Übernahme einer solchen Autorität drückt, konnte man vorgestern (9.2.94) im 3. Programm des hessischen Fernsehens miterleben. Es ging um vandalisierendes Verhalten von Schülern und Schülerinnen in einem Schulbus Nordhessens: aufgeschlitzte Sitze, gestohlene Sicherheitshämmer, ausgebrochene und weggeworfene Aschenbecher, beschmierte Wände. Busunternehmer, Fahrer

und Schulleiter schoben sich gegenseitig den schwarzen Peter des Handels zu. Keiner wollte ihn haben; also bleibt alles beim alten. Was sich da so alles selbstverwirklichen kann!

Um diesen Gedanken zum Ende zu bringen: Erziehen ist weder reines Führen noch freies Wachsenlassen (Theodor Litt). Erziehung ist nach meinem Verständnis in erster Linie fallweiser verantwortungstragender Eingriff in die Entwicklung menschlichen Verhaltens. Wer weder die Kraft noch den Mut zum erzieherischen Eingriff hat, sollte sich als Pädagoge – ganz gleich an welchem Ort – verabschieden. Wer nun den Schluß zieht, ich wolle wieder zu autoritären Formen der Erziehung zurück, der sei an die *auctoritas maiestas* erinnert, an die nicht überredende, sondern an die durch sich selbst überzeugende Autorität, die selbstverständlich wertmäßig vor der Amtsautorität rangiert. Im übrigen ist die undifferenzierte Ableitung von „autoritär“ aus Autorität geradezu dumm. Neben der Überschätzung der antiautoritären Erziehung steht die Unterschätzung der funktionalen Erziehung.

Wenden wir uns zunächst der internationalen, der absichtlich geplanten, Erziehung zu. Wir treffen sie täglich an in der häuslichen Belehrung, im schulischen Unterricht, in der Berufsausbildung. Unterricht und Unterweisung sind das Lieblingskind erziehungswissenschaftlicher Lehre und Forschung. Hier wurden beachtliche Erfolge erzielt, und man ist heute noch dabei, weitere zu erzielen. Die erzieherische Komponente hingegen bleibt vernachlässigt. Inzwischen hat es sich herumgesprochen: „Werte sind gefragt, können aber nicht eingepaukt werden“ (Schleder). „Erkenntnisse lassen sich nicht weitergeben wie Informationen“ (Rumpf). Erfahrungen können nur begrenzt transferiert werden; denn nicht wenige junge Leute wollen unbedingt ihre eigenen Erfahrungen machen. Das Wachhalten von Erinnerungen an Nazigreuel hat bei rechtsradikal gewordenen Jugendli-

chen nichts genützt. Kernpunkte des Sozialkunde- und Politikunterrichts, wie Menschenwürde, Meinungsfreiheit, Toleranz, Demokratie, Recht und Gerechtigkeit, Verantwortung und Solidarität als belehrende Kategorien haben nicht selten im Unterricht selbst durch die Schüler tiefste Mißachtung erfahren. Lehrkräfte aus sozialen Brennpunkten oder industriellen Ballungsräumen können ein Lied davon singen. Die Schule ist hilflos und erklärt, kein Reparaturbetrieb der Gesellschaft zu sein. Nachdem offenbar der Religionsunterricht kaum Wirkung gezeigt hat, soll jetzt ein Ethikunterricht helfen. Aber es naht noch ein anderer Rettungsring: Der Bundestagsabgeordnete Dr. Konrad Elmer, Dozent für Philosophie und Theologie aus Berlin-Pankow (gelernter Gärtner) hat zusammen mit Abgeordneten aus allen Fraktionen den Entwurf eines Gesetzes zur Änderung des Grundgesetzes (Artikel 2 a) mit folgendem Wortlaut eingebracht: „Jeder ist zu Mitmenschlichkeit und Gemeinsinn aufgefordert“ (Drucksache 12/6708). Die Idee ist gut, aber auch hier doch nur Worte. Belehnende Worte in Familie, Schule und Öffentlichkeit bewirken wenig; die intentionale Erziehung ist schon immer überschätzt worden. Warum? Manche Inhalte werden von Kindern, Schülern und Jugendlichen überhaupt nicht wahrgenommen oder nur teilweise oder verändert. Es kommt unter anderem darauf an, wer, was, wie und unter welchen Rahmenbedingungen lehrt. Neben den beabsichtigt vermittelten Inhalten treten ungewollte Nebenwirkungen auf. Der unherrschte Lehrer, der seinen Schülern Geduld predigt, lehrt in Wirklichkeit Unglaubwürdigkeit. Was im Raum der Schule oder der Familie gelernt wird, bleibt nicht unberührt von der Außenwelt. Wenn die Lehre von Gewaltlosigkeit und Toleranz in der Schule daheim von nicht endenwollenden Gewaltszenen im Fernsehen begleitet wird, kommt erzieherische Konkurrenz ins Spiel. Das alles ist den Pädagogen als funktionale

Erziehung zumindest aus der akademischen Lehre bekannt, nur sie stehen dem hilflos gegenüber. Zur Wiederholung: Funktionale Erziehung umfaßt alle unabsichtlichen Einwirkungen der Menschen und Sachen einer Gemeinschaft aufeinander. Wir alle stehen in einem funktionalen Erziehungszusammenhang. Elternhaus und Schule sind nur ein Teil davon. Und nun eine entscheidende Aussage: Je mehr die Erziehungskraft von Elternhaus und Schule schwinden, je weniger Ichstärke und Persönlichkeit sie bilden, um so mehr wirken funktional und unbeabsichtigt die Menschen und Sachen unserer Umgebung, unserer Gesellschaft. Keine noch so unbeabsichtigte Einwirkung geht verloren; sie wird entweder positiv aufnehmend oder negativ abwehrend verarbeitet. Und auf diesen differenzierten Verarbeitungsprozeß sind unsere Kinder und Jugendlichen kaum vorbereitet. Hierzu hat die Erziehungswissenschaft, befangen in intentionaler Erziehung, bisher wenig Beiträge geleistet. Ist schon einmal vorurteilsfrei der Einfluß der Schulgröße und -organisation auf das soziale Verhalten der Schüler untersucht worden? Ist schon einmal der Einfluß der Familienorganisation und -vollständigkeit auf die soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zum Beispiel im Hinblick auf die Berufstätigkeit beider Elternteile in den ersten drei Lebensjahren des Kindes und auf die Familiensurrogate, wie Kindergrippe und -hort sowie bei Alleinerziehenden grundlegend untersucht worden? Wie steht es mit der Vorbildwirkung. Alte Pädagogen schwören darauf, Politiker offenbar nicht. Wer Politikverdrossenheit mit offensiverer Argumentation und ähnlichen Überredungskünsten kurieren will, ist ein Illusionist. Was lernen – funktional – junge Menschen heute aus den Politiker-Affären: Du kannst Dich ruhig auf Kosten anderer bereichern. Wenn die nicht ehrlich sind, brauche ich es auch nicht zu sein. Wenn die lügen – und bei Wahlversprechen tun sie es gern –, brauche ich auch nicht ehr-

lich zu sein. Wenn die sich in unflätiger Weise öffentlich beschimpfen und beleidigen, warum soll ich fair sein? Wenn sie sich gegenseitig ihre dick dotierten Versorgungsposten zuschieben, warum soll ich ehrlich arbeiten? Wenn für überflüssige Projekte und Eitelkeiten Geld ausgegeben wird, warum sollen wir dann sparen? Zum letzteren lieferte unser neuer Bundesbildungsminister in den vergangenen Tagen ein klassisches Beispiel. Um möglichst schnell und lückenlos sein neues Amt antreten zu können, mußte die Ernennungsurkunde her. Flugs wurde mit einer Sondermaschine nach Berlin und zurückgeflogen, um gleich noch am Abend zur Vereidigung im Bundestag zu sein. Transportkosten für Urkundenübergabe und Händedruck des Bundespräsidenten: DM 15 000,–. Wäre er mit einer Linienmaschine an einem Tage hin- und zurückgeflogen, wie das üblicherweise die Geschäftsleute tun, hätte dies vielleicht alles in allem DM 5 000,– gekostet. Wie glücklich wäre unser Fachbereich gewesen, wenn er die gesparten DM 10 000,– zum Beispiel zur Anschaffung eines Computerzentrums für Lehre und Forschung erhalten hätte. Hätte sich unser Bildungsminister aber gar mit einer von Telefax übermittelten Urkunde zufrieden gegeben, hätte diese vielleicht nur DM 5,– gekostet. Nicht auszudenken, wie sich Studenten unseres Fachbereichs gefreut hätten, wenn man ihnen mit den weiterhin eingesparten DM 4 955,– einen Hiwi-Job finanziert hätte. Abgesehen davon, hätte der Verzicht auf einen Sonderflug auch noch unsere Umwelt geschont, wie eine kluge Frau jüngst im Leserbrief einer Gießener Zeitung bemerkte. Es geht hier gar nicht um die Höhe der Beträge. Es geht um das Prinzip der Selbstbedienungsmentalität bei gleichzeitigem Auffordern zum Sparen, mit anderen Worten es geht um Glaubwürdigkeit. Jugend durchschaut dies und lernt – überkompensiert –: alle Alten sind so, und warum sollen wir dann anders werden. Sie lernen das Haben-

wollen, und wenn man ihnen das Verlangte nicht gibt, die Anwendung von Gewalt. Widersprüche in Kirchen, Gewerkschaften und staatlichen Einrichtungen tun ihr übriges. Es gibt aber noch andere funktionale Einflüsse, zum Beispiel das Fernsehen. Vieles wird spekuliert. Kausalzusammenhänge zwischen Fernsehgewalt und real ausgeführter Gewalt konnten zweifelsfrei noch nicht ermittelt werden; aber uns Älteren ist noch der Rififi-Effekt aus dem Kino gegenwärtig. Machen wir uns also an die Arbeit! Immerhin macht es nachdenklich, wenn jüngst in einer Regionaluntersuchung festgestellt worden ist, daß die Schüler Nordhessens zwischen 10 und 16 Jahren täglich mehr Zeit vor dem Fernsehschirm verbringen als im schulischen Unterricht. Suchen wir zum Schluß auch noch funktionale Einflüsse bei uns selbst, in der Hochschule in unserem Wirkungskreis. Erachten wir sie nicht als gering!

Zusammenfassend und abschließend lassen sich zu den heute bankrottähnlichen Erscheinungen in der Erziehung folgende Aussagen machen:

(1) Große Teile unserer Pädagogen (Eltern, Lehrer, Hochschullehrer) sind veranlaßt, ihr optimistisches Menschenbild zu überprüfen

und durch ein realistisches zu ersetzen. Wir müssen auch die „unmenschliche Seite in uns“ (Gebriele Haug-Schnabel) zur Kenntnis nehmen. Wir sollten auch die „Naturgeschichte der menschlichen Unvernunft“ von Eibel-Eibesfeld lesen (3. Aufl. 1990).

(2) Den „riskierten“ Mensch (Arnold Gehlen) kann man nicht einfach gewähren lassen. Als Institutionen der Erziehung sind Autoritäten anzuerkennen, die zum verantwortungsbewußten erzieherischen Eingriff bei Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden bereit und in der Lage sind. Akzeptables Sozialverhalten bildet sich in Umgrenzungen und nicht in Beliebigkeit.

(3) Die herkömmlichen Erziehungsinstanzen, insbesondere Familie und Schule, haben an bleibenden Einfluß eingebüßt. Die nicht beabsichtigten funktionalen Einwirkungen der Gesellschaft haben an Eindringlichkeit gewonnen und machen so beabsichtigte Erziehung zunichte. Den funktionalen Erziehungseinfluß hat man bisher unterschätzt. Insofern ist wissenschaftlich ein multifunktionaler Systemzusammenhang zu untersuchen und praktisch die gesamte Gesellschaft zu pädagogisieren; denn „alle erziehen alle jederzeit“ (Ernst Krieck).